DOCUMENT RESUME

ED 332 051 CE 058 106

AUTHOR White, Joyce; Norton, Mary
TITLE Whole Language: A Framework for Thinking about Literacy Work with Adults.
INSTITUTION National Literacy Secretariat, Ottawa (Ontario).
PUB DATE May 91
NOTE 42p.
PUB TYPE Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Basic Education; *Adult Literacy; Adult Students; Educational Needs; Foreign Countries; *Language Acquisition; *Literacy Education; Reading Instruction; *Student Attitudes; Teaching Methods; *Whole Language Approach
IDENTIFIERS *Canada

ABSTRACT

This paper describes the whole language approach to literacy education in the context of teaching adults. Information is drawn from literature and from interviews with teachers and literacy students. Topics covered include the following: whole language--a framework, learning language, learning through language, learning about language, what people said, people learning together, and learning how to be a whole language educator. Challenges for the whole language method are suggested. Three appendixes contain: (1) a discussion of providing adult literacy education in Canada; (2) acknowledgement of people quoted in the paper; and (3) views about reading and writing. A 16-item bibliography is provided. The French version of the paper is also included. (KC)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED332051

WHOLE LANGUAGE:

A FRAMEWORK FOR THINKING ABOUT LITERACY WORK WITH ADULTS

Joyce White
Mary Norton

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Minister of Supply & Services Canada

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Published by the
National Literacy Secretariat
Ottawa, Ontario
K1A 0M5

May 1991

CE 058106

BEST COPY AVAILABLE

Joyce White has been active in the literacy movement and English as a Second Language field for many years throughout Canada. She is currently the Coordinator of Adult Literacy and ESL programs for the Ottawa Board of Education.

Mary Norton has developed resources for preparing literacy tutors, has worked with community tutors and program coordinators across Alberta, and has taught courses on adult literacy at the University of Alberta and at the Carleton University Summer Institute. She is currently an Edmonton-based literacy consultant.

The opinions expressed in this publication do not necessarily represent the views or policies of the National Literacy Secretariat.

Table of Contents

Introduction 1

Whole Language: A Framework 3

Learning language 3

Learning through language 4

Learning about language 4

What people said... 5

People learning together 6

What people said... 7

Learning to be a whole language educator 8

Challenges 11

Endnotes 13

Appendix A 15

Appendix B 17

Appendix C 19

Bibliography 21

INTRODUCTION

When a group of adult students heard that their learning centre had to relocate, they decided to do something about it. They wanted to make sure that wherever they moved, they would move together; they didn't want the centre's programs to be split up. The group worked together, they brought in a community developer to help, and eventually an organization was formed.[1] Students in the organization wrote letters, made presentations, and carried out various projects to maintain and promote support for their centre. They learned with and from each other. And as they learned about organizing, they used and developed their language and literacy. This *is whole language* education in action.

During the past decade, whole language education has taken hold in literacy work with children. Individual teachers, school boards, and some provincial departments or ministries of education have adopted a whole language approach in their schools. In whole language classrooms, children work together to learn language and learn about language as they are learning about their worlds.

During the same ten years, there has been an increase in the number and kinds of literacy learning opportunities available for adults (see Appendix A). There has also been an increase in the numbers and roles of adult literacy educators.[2] Certified teachers, community teachers, coordinators, tutors and others work in a variety of settings and circumstances to support adult literacy development. These educators have drawn from various sources and experiences to develop their practices.

A whole language approach appears to "work" with children.[3] Does it work with adults, too? Can it be applied in the variety of settings, by the variety of educators, and with the range of adult learning experiences that make up the fabric of adult literacy work? To address these questions, we reviewed some of the current literature on whole language, we drew from our own backgrounds in the adult literacy field, and we talked with some literacy educators we know whose practices seemed to reflect whole language principles (see Appendix B).

As we read and talked and wrote, we began to realize that our initial questions were too simple, that they did not account for the richness of whole language education. Although we found many examples of whole language "working" with adults, we learned that there is no one way to practise whole language, and that literacy educators may be at various stages of developing their practices. We began to see whole language as providing a framework for shaping literacy practices, and for reflecting on practices which have been formed.

If you are working as a literacy educator yourself, you will likely see some of your own practices mirrored in what we describe. You no doubt share the beliefs of whole language educators about learner-centred programs and relating instruction

to learners' experiences and interests. You may share some of the other beliefs that are hallmarks of a whole language approach. We hope that as you read this paper, and listen in on the conversations we had with people in the field, you'll find support for your work and see some ways to extend it.

If you are new to the adult literacy field, this paper may introduce you to its breadth, and to some of the challenges and questions which people in the field are attempting to address.

WHOLE LANGUAGE: A FRAMEWORK

In a whole language approach, language development – reading, writing and oral language – is integrated with learning about topics of interest. Students and teachers learn with and from each other. Whole language is not a method or technique. Rather, it is a way of thinking about language learning, and about which methods and techniques are appropriate for helping people learn. Some of the ideas underlying whole language work have a long history, and the ideas continue to develop and change as people apply them and reflect on them.[4] However, whole language educators seem to share certain beliefs about three aspects of their work: about language, about learning, and about people.

Learning language[5]

> *Whole language... you're not dealing with something that is artificially constructed; you're dealing with things that are real world, real life, realistic. You are imitating in your classroom the real world, the whole world... experiencing language in all its forms...* **(Pauline)**

Experiencing language in all its forms... This is a first principle of whole language learning and is one of the meanings of *whole*. Reading, writing and oral language are learned in an integrated way. Students and educators talk about their ideas, read about them, write about them, and then read and talk about what they have written.

A conscious focus on oral language along with reading and writing development is one aspect of whole language education which may distinguish it from other approaches to literacy education. Another distinction may be the focus on writing: whole language programs are very *writing rich*. Writing is worked on as much as, and along with reading; in some instances, writing actually provides the text and impetus for reading.

> *...we were going to work on writing as a primary method of learning to read, and that's what we do. The only thing given to a student is a blank notebook.* **(Lee)**

Whole language education also reflects the principle of using whole "texts" for teaching and learning – stories, articles, signs, labels, conversations, debates, plays and so on. This does not mean that the parts – words, letters and sounds, grammar – are not dealt with. One misconception about whole language work is that students don't learn spelling or phonics. True, you may not find many phonics workbooks in a whole language class. But students do learn about letters and sounds and how to use that knowledge to read and spell. In a whole language context, such parts are dealt with in relation to whole texts.

> *... the most important thing is can you get your message across.. then we'll talk about spelling, punctuation, whatever.* **(Mark)**

Choice of texts and topics in whole language settings reflects another belief, namely that language is learned best by using oral language, reading and writing for real, meaningful purposes: *you're dealing with things that are real world, real life, realistic*. Purposes and texts emerge from people's experiences, needs, goals and interests and provide contexts for language and literacy development. For example:

> *... somebody brought instructions on how to use a fire extinguisher and the instructions were loaded with very, very difficult words like "incendiary". They simplified it into language that they could all understand. The important thing was to understand how to use the fire extinguisher...* **(Tamara)**

In whole language programs, literature also provides context for language learning. A strong literature base has been central for whole language programs with children, and adult educators are learning the value of introducing literature as well. Learners develop language as they read and respond – orally and in writing – to the literature they read.

> *I think the component of literature has improved the quality of my students' lives, has improved the quality of every discussion that happens in my classroom. ... I think there are some limits, but before I wouldn't have considered the Joy Luck Club*[6]*, any part of it, even the name, as something that my students could deal with. Now there is nothing that will stop me; when I look at literature I think how can I make this readable for my students...* **(Mary Ann)**

Learning through language

In a whole language approach there is as much emphasis on learning *through* language as there is on learning language. So context is also provided by topics or themes about which students want to learn.

> *... people talk about literacy learners reaching a level and then bottoming out. I think it's because all they're working at is reading and writing and they're doing it in a very restricted environment. But if you brought in things that they were interested in, say a film, or talking about current events... you'd be working on developing knowledge as well as reading and writing...* **(Nadine)**

Learning about language

The belief that you learn to write by writing, and learn to read by reading, is common among whole language educators. This means that students are engaged in real reading and writing activities. It does not mean that students are just given a book, or a pencil and paper and left to their own devices. Whole language educators are committed to helping students learn *about* language.

What people said...

about keeping language whole:

> *... it doesn't only include the reading and writing; the oral language should be a very important part of it. I'm not sure that some of the literacy programs are focusing enough on that.* **(Denise)**

> *... and they can still do the phonics and they can still do the spelling, but it has to come from the students' vocabulary.* **(Denise)**

about writing:

> *... start with writing, from the beginning. One of my criticisms of adult literacy work in general is we don't get students writing on their own early enough. [We] often work with reading, then teach spelling in a very workbook-based kind of approach...* **(Robin)**

> *... we've been reading as a writer, looking at structures. One author of workplace material writes very well and the guys are getting really good at picking that kind of thing up: This guy's so clear. Well, what makes him clear?...* **(Nadine)**

about using language for real, meaningful purposes:

> *... we learn language by understanding what's involved in communication: What is this written passage really trying to say? What am I really trying to communicate in writing? What is this person saying to me orally? What is their point of view? You can't do that by breaking language down into bits...* **(Tamara)**

> *[There was] a Portuguese speaker, an excellent gardener who knew everything about gardening... One of the exercises would be to have him do a lesson in English on some aspect of gardening. So he was starting from somewhere he already knew well... and he could learn the terminology and vocabulary and how to express himself through something he already loved.* **(Tamara)**

and about using literature:

Students from one class read a story to students in another, omitting the ending. The students in the second class each wrote an ending to the story. After these students shared their endings and heard the author's, they decided that one of theirs was better.

> *... and it was! They were literary critics. In three months, five months, they were able to say what they thought and had a right to say it...* **(Paula)**

How educators help students learn about language is shaped by their understanding about reading and writing. Reading is viewed as an *interactive, constructive* process: readers use their knowledge, along with the information in the text, to construct or rebuild an author's message. Writing is also viewed as a process of building meaning. Writers generate or research ideas; they write, re-read and re-write as they attempt to make sense for their audiences. (See Appendix C for a brief overview of reading and writing theory.)

Whole language educators help students be aware of their background knowledge and of how it helps them read and write. They help them extend their knowledge, and they demonstrate strategies that students might use for making sense.

> *... going through the whole process of pre-reading, making predictions, getting involved. If they're not getting strategies, they're getting short-changed. And you've got to be talking about reading and process... I do a lot of modelling... verbalize what's in my head, then they're more confident in trying it themselves.* **(Nadine)**

Modelling, verbalizing... Such approaches to helping students learn strategies reflect contemporary views about the role of strategies in reading and writing, and about the importance of being conscious of those strategies. Implementing such approaches requires that educators have a clear understanding of language and reading and writing processes themselves.

> *... whole language demands a lot more experience and training for a teacher. You have to teach more from your own resources, you have to teach more creatively...* **(Robin)**

People learning together

Whole language education is learner-centred. Students are viewed as capable people with experience and knowledge. Differences in culture, language, value systems, interests and learning style are expected and respected. As already described, themes for learning are drawn from these experiences and interests.

Whole language educators also work to make their programs learning-centred, with a focus on learning, rather than on teaching. Learning is seen as a process of relating new information to what is already known. In whole language settings, there is plenty of discussion and interaction among students as they share what they know and learn from what others know.

> *... wherever possible, get your information from them, rather than standing there teaching. Let them tell you everything they know, and then they have ownership.* **(Nadine)**

What people said...

about understanding language:

If you want successful whole language classrooms, people have to know what they're doing and why...They definitely need to know why they're doing things... **(Nadine)**

I often explain to my class that I can't imagine life without reading and writing. I don't know, my life would be just so much smaller, and so much narrower. Its been such a pleasure to me; I want to find a way to extend that pleasure to you, but I don't think short vowels is the way to do this. We have to read something that we can grapple with, that we can talk about, that matters to all of us. **(Mary Ann)**

about learning:

Another basic tenet is that adults come to the learning situation with lots of skills already; they may not have great reading or writing skills but they have all kinds of other skills. We always presume that and build on the skills that people already bring... **(Tamara)**

[A whole language approach] asks people to stop being teachers and become facilitators. A lot of people find this difficult because they think they need to stand up and teach. **(Robin)**

... I walk around and still get the question, is this right? And we have this discussion, why do you think it's right, what is it about this that you relate to... I have an opinion that I can express and I don't know anymore that it's right than you do; we both read the same thing, what does it mean to you? **(Mary Ann)**

I think people can be convinced about the whole language approach intellectually, then they still find it hard to implement... trusting that the person will learn it. They have difficulty trusting the process. **(Robin)**

It takes the right combination of humility and confidence to be a good ... instructor. You have to have enough confidence in yourself to not have all the answers, to assume that you don't have all the answers and that's OK... And you also have to have a certain amount of humility – that this program belongs to the group... **(Tamara)**

Previous experiences are a resource for learning, but can also get in its way. Adults may have been labelled as learning disabled, or slow, or stupid.[6] They may have learned to view themselves as non-readers or non-writers, and even as non-learners. Some may have learned not to value literacy except for what they think it can "fix". Whole language educators acknowledge these experiences and work to help students address them. They create learning environments where students learn to revalue literacy[7], and in some cases, to revalue themselves.

People learning together is an important element of such learning environments. Whether the "people" can be a tutor/student pair, or whether there has to be a group of students, is a point for discussion. Tamara noted that ***one of the fundamentals about our program is that we always work as a group.*** She explained that group learning is essential to addressing students' feelings of isolation and self-blame for not having the skills they wanted. Nadine prefers working with a group because ***there's support, and they can learn from one another.***

Denise noted that some of the adults she works with are resistant to group work. Because of previous experience, they need the support of working one-to-one. However, they like to work with other pairs at the learning centre. Paula stressed that learning is a social activity and she is planning ways to encourage learners, who are working with individual tutors, to communicate with each other. Robin suggested that a whole language approach could work one-to-one, but added that she encourages group learning: there is greater equality among learners working together than between a tutor and learner.

Whether working with a group, or one-to-one, the educator's role is to facilitate learning, rather than to "stand up and teach". Facilitating learning requires a great deal of trust, by both educators and students, that given appropriate resources, people can learn. Students may have expectations of "their teachers", and may be resistant to a learning-centred approach. Educators may also have long-standing experiences with teaching-centred approaches to education. These can get in the way of being a facilitator.

> ***... this kind of approach isn't anything that anybody grew up with. We've all spent greater or lesser amounts of time in the school system that in fact was the antithesis of the approach. We really didn't learn how to start from who we were... and we got back papers full of red marks. It's very, very difficult to decondition ourselves from that way of teaching...*** **(Tamara)**

Learning to be a whole language educator

The people with whom we spoke developed their beliefs and practices in various ways. Most started practising whole language approaches before the term was coined, or before they were aware of the term. For instance, Denise started teaching in Europe and

was immersed in a child-centred, experiential approach from the start. For her, it made sense to take the same approach with adults.

Nadine's first teaching assignment was with a grade two class of 8 to 11 year olds. All they had been reading was a particular pre-primer. "*I was supposed to do the same thing*", she said, "*and I just couldn't do it to those kids.*" She proposed and implemented a successful language-experience-based program, and hasn't looked back since.

Mark and Mary Ann also started teaching with children, and both talked about their dissatisfaction with basal reading series. Mark knew that they were not "*the way to go. But I did it because they were there, because everyone else was doing it, not because I was happy with it.*" Mary Ann sensed "*that something was wrong with the way reading was taught.*" At some point, both dispensed with the "*manuals*" and their "*kids did fine*". However, it was not until later, when they started teaching with adults, that they were able to connect with other teachers of like mind.

Learning on the job and talking with others has been a main approach to educator development, even for those with previous teacher training or experience. Workshops and short courses are becoming another avenue, but it is hard for full-time teachers to find time for their own development. Can teachers, coordinators, and tutors who work part-time, and often on their own, develop an understanding of a whole language approach? Do they apply what is presented in workshops, or do they rely on what they remember about learning to read? Denise approaches this challenge by having tutors and learners work together at the learning centre. Robin addresses the issue by building practicums into training sessions: tutors and teachers actually try out strategies with learners. As a trainer, Robin also streses the importance of modelling whole language approaches in training; all this requires time and resources which may not be readily available.

CHALLENGES

Whole language work requires educators to be knowledgeable about language. It requires educators and students to trust in people's abilities to learn, and to trust that people can share responsibility for learning. It also requires the trust of program administrators, curriculum writers, test makers and program funders that educators and students are capable of *writing their own curriculum.*[10]

Sharon Rich (1988) suggests that whole language education *returns power to where it belongs - to the children [adults] and teacher in the classroom.* Educators and students set the learning agendas together, rather than having them set for them by curriculum writers or other external authorities. In some literacy programs, students and educators share in decision making about their program, as well as about their learning. Rich calls whole language education a political activity because of this sharing of power.

For similar reasons, others refer to whole language education as *democratic.* But Patrick Shannon (1989) suggests that the democratic focus of whole language work has a more psychological than political basis: learning is more likely to occur if learners are engaged in creating and sharing knowledge as it is learned. He challenges educators to work to extend democracy beyond the classroom walls, beyond the boundaries of the program and into the community.

Some people do see literacy training as a way for people to work together to change social conditions that challenge them, and in some programs addressing these challenges becomes the content for language and literacy learning. In these cases, additional principles may be at work:

> ***I think maybe it is an approach to life in general... a belief not just in an educational setting, but in a societal one, what role people should play, what rights people should have...It's a philosophy not only of learning, but of living.*** **(Paula)**

Whole language education is guided by principles about language, about learning and about people. Whole language does not provide a quick or easy solution to any "literacy problem". It does provide a framework for thinking about literacy work with adults, for thinking about the kinds of learning opportunities we want to make available, and for thinking about the kind of society we want to build.

ENDNOTES

1. The organization is called Friends of Invergarry and operates in conjunction with the Invergarry Learning Centre in Surrey, B.C.

2. We use the term *literacy educator* when referring collectively to teachers, instructors, community workers, coordinators, tutors and others who help adults in developing literacy.

3. Although recent and therefore inconclusive, research suggests that whole language approaches are effective in supporting children's literacy development. See, for example, Goodman, K.S. (1989).

4. The term *whole language* has been used mainly since 1980. Kenneth Goodman reviews the development of whole language principles in the above-mentioned article.

5. Halliday (1984) introduced the idea that children learn language, they learn through language, and they learn about language. This idea underlies whole language work and provides headings for our discussion of whole language principles.

6. Mary Ann is referring to The Joy Luck Club by Amy Tan (N.Y.: Putnam, 1989).

7. Strategies refer to the "plans of action" which readers use to make sense as they are reading. For instance, when they find that they are not understanding a passage in a text, they may reread the passage, read ahead, or consult another source. Each of these actions is a strategy. Teaching strategies focus on *how* people read, as distinct from teaching skills. Skills instruction tends to focus on observable behaviours, such as being able to say what sound relates to a particular letter, or answering questions about a passage.

8. Some educators question whether a whole language approach is appropriate for adults with learning disabilities. Ricki Goldstein (1990) suggests that a whole language approach has not "proven to be that effective with dyslexic children". She says that because dyslexic children cannot generalize about language, they must be "taken aside and taught through an intellectual approach using sound-symbol relationships". Goldstein assumes that adults with learning disabilities will follow the same pattern.

Grace Malicky and Charles Norman (1988) present a different perspective. They suggest that many of the programs which have been developed for special needs children are "artificial, uninteresting, irrelevant and out of context". It is crucial, they say, to "immerse special-needs children in literacy activities". They also emphasize the significance of the teacher as an observer, guide and facilitator of literacy development.

Goldstein's argument may reflect a view of whole language work as unstructured or undirected. Denise Theunissen, one of the people with whom we talked, works specifically with adults with learning difficulties and she suggests that some of these adults do need very structured guidance to learn. It is not contrary to whole language principles to provide structure or direct instruction if that is appropriate for a particular student, and if the instruction and practice are done in the context of whole, meaningful texts.

9. Ken Goodman (1988) introduced the concept of revaluing literacy. He notes that work with students who have not learned to read and write is often called remedial, and that the students are viewed as needing remediation. He suggests that because these students have often learned to not value literacy, helping them revalue literacy is a first step for helping them learn to read.

10. Lee Weinstein used this phrase. He was referring to efforts in his centre to build High School curriculum around the needs and interests of students.

APPENDIX A

Providing Adult Literacy Education in Canada

When speaking about whole language approaches with children, it is generally safe to assume a common setting, namely a school-based classroom. Although arrangements within the classroom vary, there are usually a minimum number of children and a teacher; the teacher most likely has an education degree and holds a teaching certificate. Children attend school for five hours a day, five days a week, for ten months of the year.

While some adult literacy education is provided in a similar way, there is a wide range of provision with adults. Adult literacy programs may be sponsored by educational institutions such as colleges, adult vocational centres or school boards, or they may be sponsored by public libraries, friendship centres or similar community agencies, or coalitions of those agencies. Some literacy programs are incorporated as non-profit societies which operate independently of any sponsor. Programs also operate in workplaces, and may be sponsored by an educational agency, by the employer, the union, or a combination of these.

Instruction in any of these programs may be provided by certified teachers, community literacy workers or volunteer tutors. Those literacy educators who are paid for their work may receive salaries and benefits or they may work for wages, with or without benefits. Some are "tenured", others have annual or shorter-term contracts.

Students in these programs may attend programs full-time, part-time or one to two hours a week. They may meet in a formal class or in a less formal group. They might meet at a learning centre, where they work individually with the support of a teacher, or they might work one-to-one with a tutor (usually a volunteer). When working with a tutor, adults may meet at a learning centre along with other "pairs", or they may meet in another setting, such as their or the tutors' homes.

The people we spoke with work in settings which represent this range. The adults with whom they work have varying backgrounds and are at varying stages of literacy development. English is the first language of many; some have learned English as an additional language; and some are learning English.

APPENDIX B

We talked with the following people and have quoted them in this paper. We appreciate the generosity and enthusiasm with which they shared their knowledge and views.

Paula Davies, an adult literacy instructor and Mary Ann Tierney, an adult ESL instructor, worked together at the College of New Caledonia in Prince George, B.C. Mary Ann continues in that position, while Paula now coordinates a literacy tutor program in the same city.

Nadine Dupont is a full-time instructor in a workplace program sponsored by Syncrude Canada, and provided through Keyano College in Ft. McMurray, Alberta. The program is intended to help employees develop effective reading and writing strategies.

Pauline Larabee works part time for the Ottawa Board of Education. The students she works with attend four hours a day. They speak English, although it is not a first language for some. They are generally working at a beginning stage of literacy development.

Sally Lefebvre works part time with adults who have developmental disabilities. The program is located in a community centre and is sponsored by the Ottawa Board of Education. Students attend the program each morning and participate in work activities in the afternoons.

Tamara Levine is the Eastern Regional Coordinator of BEST (Basic Education for Skills Training), a literacy and ESL/FSL program sponsored by the Ontario Federation of Labour. BEST works with local unions to set up literacy programs for union members. Employees participate in programs partly on work time. Union members are recruited and trained to instruct groups of co-workers at their workplace.

Robin Millar is the Adult Learning Specialist in the Literacy Office of the Manitoba government. Robin is responsible for literacy practitioner training throughout Manitoba. The people with whom she works include workers from small, northern communities, and tutor coordinators and volunteer tutors from rural and urban settings.

Mark McCue and Lee Weinstein work in the Invergarry Learning Centre in Surrey, B.C. as a full-time instructor and director, respectively. The centre is sponsored by the local school board and offers programs in literacy, Adult Basic Education, English as a Second Language, and adult High School. Literacy learners attend for varying numbers of hours each week and generally work individually with Mark or with a volunteer tutor. Some may group with others to work on writing.

Denise Theunissen coordinates the adult program at the Calgary Learning Centre. Sponsored by the Calgary Board of Education and the University of Calgary, the centre serves children and adults with learning difficulties. Adults work individually with volunteer tutors; pairs meet at the Learning Centre for two hours, once per week. Learners do follow-up work at home; tutors contact learners between meetings to discuss this work.

APPENDIX C

Views About Reading and Writing

Approaches to teaching reading and writing with adults vary, depending on what program developers, teachers and learners believe about how people learn to read and write. These beliefs generally reflect one or another theory or view of reading.

For instance, some believe that reading involves decoding words in order to understand what is "on the page". "Phonics" and "whole-word" are familiar examples of decoding approaches. In a phonics approach, students are taught letter-sound relationships in order to decode words; whole word approaches focus on memorizing words in order to recognize them when reading. In the late 1960s, Jean Chall (1967), a Harvard reading specialist, conducted a study about which of these approaches was more effective; she called her research report Learning to read, the great debate.

This debate continues to surface, but research about reading since the 1960s shows that emphasizing phonics or whole words both focus attention on relatively minor aspects of reading. In some instances, emphasizing either of these "decoding" approaches may distract attention from the real purpose of getting meaning. How readers get meaning is the focus of a new debate (Wray, 1988).

Phonics and whole word approaches focus readers' attention "on the page". Readers decode the print into spoken language from which they get meaning. This is a "bottom-up" view of reading.

In another view, reading is seen as an "interactive, constructive" process. Readers use their knowledge and the information that is on the page to reconstruct an author's meaning. Readers knowledge includes their world experience and what they know about the topic, as well as their knowledge of letters, sounds and words. Readers are also influenced by their interest and purposes for reading.

These "interactive" views of reading have grown out of research in language and psychology (psycholinguistics). In 1969, Kenneth Goodman published his study of children learning to read. By analyzing children's "miscues" (substitutions or other changes they made while reading), he concluded that they draw from their knowledge of language and from their experience, as well as their knowledge of letters and sounds, to try to make sense as they read.

While the bottom-up/top-down labels have been most commonly applied to reading, they have their parallels in writing. For instance, a focus on the visible aspects of writing - spelling and handwriting - would reflect a bottom-up view. An alternate view encourages a focus on developing meaning by engaging in a writing process. This process involves generating, drafting and revising ideas. Spelling and other bottom-up aspects of writing are dealt with in the context of creating meaning.

The different language used to talk about reading and writing may reflect the fact that they have been formally taught and practised in isolation from each other. Whole language approaches integrate reading and writing development; reading is viewed from the "interactive-construction" perspective, and writing is developed as a process.

BIBLIOGRAPHY

Chall, J. (1967) Learning to read, the great debate. N.Y.: McGraw Hill.

Davies, P. and McQuaid, A.(1990, May) Whole language and adult literacy instruction. College of New Caledonia.

Goldstein, R. (1990, Feb.) "Learning disabilties and adult literacy: debunking the myths." Literacy across the curriculum. 6(2), 7-9.

Goodman, K.S. (1988) What's whole in whole language. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K.S. (1989) "Whole language research: foundations and development." Elementary School Journal. 90(2), 207-221.

Halliday, M.A.K. (1984) "Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, and learning about language." In Y.M. Goodman, M. Haussler, and D. Strickland (Eds.) Oral and written language development research: impact on the schools. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hutchings, M. (1986) Adult Literacy: reading and writing activities. (Monographs on learning and teaching) Halifax, Dalhousie University, 1986.

Journal of Reading. 34(4), 298-299. "Letting go of control over other people's learning." (1990, Dec.).

Malicky, G. and Norman, C. (1988) "Whole Language: Applications to Special Education." Canadian Journal of Language Arts. 11(3), 19-25.

Pickering, C.T. (1989, summer) "Whole language: a new signal for expanding literacy." Reading Improvement. 26(2), 144-149.

Reutzel, D.R. and Hollingsworth, P.M. (1988, Mar.) "Whole language and the practitioner." Academic Therapy, 405-416.

Rich, S.J. (1988) "Restoring power to teachers, the impact of whole language." Language Arts. 66(6), 625-634.

Ross, E.P. (1989, Oct.) "How to use the whole language approach." Adult Learning. 1(2), 23, 24, 27.

Shannon, P. (1989, Oct.) "The struggle for control of literacy lessons." Language Arts. 66(6), 625-634.

Smith, F. (1985) Reading without nonsense. 2nd Ed. N.Y.: Teachers College Press.

Wray, David.(1989) "Reading: the new debate." Reading. 23(1),2-8.

L'APPRENTISSAGE GLOBAL :

UN CONTEXTE POUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Joyce White
Mary Norton

Publié par
le Secrétariat national à l'alphabétisation
Ottawa (Ontario)
K1A 0M5

mai 1991

Joyce White travaille depuis de nombreuses années dans les domaines de l'alphabétisation et de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS), un peu partout au Canada. Elle est actuellement coordonnatrice des programmes d'alphabétisation des adultes et d'ALS auprès du Conseil scolaire d'Ottawa.

Mary Norton a mis au point des méthodes de formation pour formateurs en alphabétisation. Elle a également travaillé avec des formateurs communautaires et des coordonnateurs de programmes en Alberta et donné des cours sur l'alphabétisation des adultes à l'Université de l'Alberta et au Carleton University Summer Institute. Elle vit actuellement à Edmonton, où elle travaille comme experte-conseil dans le domaine de l'alphabétisation.

Dans ce document, le masculin englobe le féminin, sauf indication contraire. (N. d. T.)

Les points de vue exprimés dans cette publication ne reflètent pas nécessairement l'opinion ou les politiques du Secrétariat national à l'alphabétisation.

Table des matières

Introduction	1
L'apprentissage global — Contexte	3
Apprendre la langue	3
Apprendre par la langue	4
Apprendre ce qu'est la langue	4
Que disent-ils?	5
L'apprentissage... oui, mais ensemble	6
Que disent-ils?	7
L'apprentissage de l'apprentissage global	8
Nos défis	11
Notes	13
Annexe A	15
Annexe B	17
Annexe C	19
Bibliographie	21

INTRODUCTION

Lorsque des étudiants adultes apprirent que leur centre d'apprentissage devait déménager, ils résolurent, quel que fût le nouvel emplacement des locaux, de continuer à suivre leurs cours ensemble, car ils ne souhaitaient pas être dispersés. L'équipe se mit au travail, sollicita l'aide d'un promoteur local, et finit par créer une association[1] dont les membres écrivirent des lettres, firent des exposés et entreprirent divers projets pour mobiliser l'appui de la communauté en faveur de leur centre. Ainsi, ils apprirent ensemble, les uns des autres. Tout en se familiarisant avec les tâches requises pour diriger leur organisation, ils exploitèrent et perfectionnèrent leur expression orale et écrite. C'est ainsi que fonctionne *l'apprentissage global*.

Au cours de la dernière décennie, l'apprentissage global a acquis ses lettres de noblesse dans le contexte de l'enseignement primaire. Pédagogues, conseils scolaires et ministères provinciaux de l'Éducation ont instauré cette démarche dans les écoles. Les enfants apprennent à lire et à écrire simultanément, tout en ouvrant leur esprit à la langue même et au monde qui les entoure.

Tout au long de cette période, les méthodes d'alphabétisation des adultes (v. annexe A) ont connu un certain essor, tant sur le plan du nombre que du type de méthode. Parallèlement, on a constaté une augmentation du nombre des pédagogues pour adultes et un élargissement de leurs tâches[2]. Enseignants agréés, instructeurs communautaires, coordonnateurs, instructeurs et autres oeuvrent dans toutes sortes de contextes pour encourager l'alphabétisation des adultes. Tous et toutes ont élaboré leurs propres méthodes à partir de sources et d'expériences diverses.

La méthode globale semble être «efficace» avec les enfants[3]. Est-elle efficace avec les adultes? Peut-elle être employée dans différents contextes, par des éducateurs différents, pour les adultes aux expériences si variées qui s'inscrivent à des cours d'alphabétisation? Pour répondre à ces questions, nous avons dépouillé des rapports récents, analysé nos propres expériences dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et interrogé quelques pédagogues de notre connaissance, dont les méthodes semblaient reposer sur les principes de l'apprentissage global (v. annexe B).

Au fil de nos recherches, nous avons constaté que nos questions initiales étaient trop simples, car elles ne tenaient pas compte de la richesse de cet apprentissage. Bien que nous ayons cerné de nombreux exemples de «l'efficacité» de l'apprentissage global avec les adultes, nous avons également découvert qu'il n'existait pas qu'une seule démarche pour l'enseigner et qu'à l'heure actuelle, les éducateurs en sont encore à mettre au point leurs techniques. Par conséquent, nous avons compris que l'apprentissage global offrait la possibilité d'élaborer des méthodes d'alphabétisation et de réfléchir sur celles que l'on avait déjà commencé à employer.

Si vous enseignez aux adultes, il est probable que vous reconnaîtrez certaines de vos méthodes dans les pages qui suivent. Vous partagez indubitablement les convictions des spécialistes de l'apprentissage global quant à la valeur des programmes axés sur les apprenants et sur la mise en corrélation de l'enseignement et de leurs expériences ou de leurs intérêts. Peut-être partagez-vous certaines des autres convictions qui sous-tendent l'apprentissage global. Nous espérons qu'en lisant ce document et en observant les entretiens que nous avons eus avec des personnes qui travaillent dans ce domaine, vous reconnaîtrez votre propre démarche et découvrirez des moyens de la perfectionner.

Si vous entrez pour la première fois dans le monde de l'alphabétisation des adultes, puisse ce document vous donner une idée de son envergure ainsi que des défis et des questions qui se posent aux éducateurs.

L'APPRENTISSAGE GLOBAL — CONTEXTE

Le principe consiste à intégrer des sujets d'intérêt particulier à l'apprentissage de la langue, soit la lecture, l'écriture et l'expression orale. Apprenants et formateurs apprennent ensemble et aussi les uns des autres. Le terme «méthode», que l'on emploie parfois, est impropre, car il s'agit d'abord d'un mode de pensée qui permet ensuite d'élaborer des méthodes susceptibles d'aider les apprenants. Certaines des idées fondamentales de l'apprentissage global ont une longue histoire et continuent d'évoluer au fur et à mesure que nous les appliquons, sans cesser de les évaluer[4]. Toutefois, les spécialistes de l'apprentissage global semblent partager certaines convictions à propos de trois aspects de leur travail : la langue, l'apprentissage et les apprenants.

Apprendre la langue[5]

> ***L'apprentissage global... Il s'agit non pas d'une fabrication artificielle mais d'un univers entièrement réaliste, du monde réel, de la vie. Dans votre classe, vous reproduisez ce monde véritable, dans son ensemble... en faisant expérimenter le langage, sous toutes ses formes...*** **(Pauline)**

«... expérimenter le langage sous toutes sès formes...» C'est le principe fondamental de l'apprentissage global et l'un des sens du qualificatif *global*. La lecture, l'écriture et l'expression orale peuvent être apprises de manière intégrée. Étudiants et pédagogues parlent de leurs intérêts, lisent et écrivent sur les sujets qui les intéressent, lisent ensuite ce qu'ils ont écrit et en discutent.

Mettre l'accent sur l'expression orale, au même titre que sur la lecture et l'écriture, distingue sans doute l'apprentissage global des autres méthodes d'alphabétisation. Il diffère aussi par l'importance que l'on accorde à l'écriture, qui est étudiée en même temps que la lecture. Dans certains cas, l'écriture fournit le texte à lire et la motivation nécessaire.

> ***... nous avions l'intention de faire de l'écriture l'une des méthodes fondamentales d'apprentissage de la lecture, et c'est ce que nous avons fait. Tout ce que nous donnons aux étudiants, c'est un cahier vierge.*** **(Lee)**

L'apprentissage global reflète également un autres principe, celui de l'utilisation de véritables «textes» pour enseigner la lecture et l'écriture : histoires, articles, pièces de théâtre, panneaux indicateurs, étiquettes, conversations, discussions et ainsi de suite. Cela ne signifie pas que les éléments distincts du langage — les mots, les lettres et les sons, la grammaire — ne sont pas enseignés. L'un des préjugés à l'encontre de l'apprentissage global consiste à croire que les étudiants n'apprennent ni l'orthographe ni les sons. Il est vrai que vous ne trouverez pas beaucoup de méthodes phoniques dans un programme d'apprentissage global. Mais de fait, les étudiants apprennent les lettres et les sons et tirent profit de ces connaissances pour apprendre à lire et à écrire. Dans un contexte d'apprentissage global, ces éléments leur sont enseignés à l'aide de textes véritables.

> ***... ce qui compte, c'est de transmettre efficacement le message... Plus tard, nous parlerons d'orthographe, de ponctuation et de tout le reste.*** **(Mark)**

Le choix des textes et des sujets reflète une autre conviction, à savoir que l'on apprend le mieux la langue en utilisant la lecture, l'écriture et l'expression orale à des fins concrètes; *il faut se servir de choses et d'êtres véritables, de la vie de tous les jours.* Les raisons d'être et les textes eux-mêmes émergent des expériences, des besoins, des intérêts et des objectifs personnels des apprenants, fournissant ainsi un contexte à l'apprentissage de la langue et à l'alphabétisation. Prenons un exemple :

> ***... quelqu'un a apporté le mode d'emploi d'un extincteur. Les instructions regorgeaient de mots extrêmement difficiles, tels qu'«incendiaire». Les étudiants les ont simplifiés et transformés en mots qu'ils étaient capables de comprendre tous. Ce qui comptait, c'était d'apprendre à utiliser un extincteur.*** **(Tamara)**

La littérature fournit un autre contexte d'apprentissage et s'est révélée la clef de voûte des programmes adressés aux enfants. Les enseignants pour adultes apprennent aujourd'hui la valeur de la littérature dans le cadre de leur propre travail. Quant aux apprenants, ils acquièrent la langue tout en lisant et en commentant — oralement et par écrit — la littérature.

> ***Je crois que la littérature a accru la qualité de vie de mes étudiants et la qualité de chaque discussion qui a lieu dans ma classe... Bien entendu, nous ne pouvons pas dépasser certaines limites, mais, autrefois, je n'aurais jamais imaginé que mes étudiants puissent s'intéresser au Joy Luck Club[5], ni même parvenir à en lire le titre. Aujourd'hui, plus rien ne m'arrête; quand je pense littérature, je pense automatiquement à ce que je vais faire pour la placer à la portée de mes étudiants...*** **(Mary Ann).**

Apprendre par la langue

La langue est à la fois la fin et le moyen. Ainsi, les sujets ou les thèmes qui intéressent les étudiants servent de toile de fond à l'apprentissage.

> ***... on dit que les étudiants des cours d'alphabétisation plafonnent une fois qu'ils ont atteint un certain niveau. Je crois que c'est parce qu'ils s'acharnent à apprendre à lire et à écrire dans un contexte très restreint. Mais si vous introduisez des sujets qui les intéressent, par exemple un film ou les événements d'actualité, vous développerez leurs connaissance tout en leur apprenant à lire et à écrire...*** **(Nadine)**

Apprendre ce qu'est la langue

Les spécialistes de l'apprentissage global sont généralement convaincus que l'on apprend à écrire en écrivant et à lire en lisant. Cela suppose que les étudiants lisent et écrivent de façon assidue. Mais attention! Il ne s'agit pas de leur donner un livre, un crayon et un papier en leur disant : «Débrouillez-vous!» Les éducateurs sont là pour aider les étudiants à comprendre *ce qu'est* la langue.

Que disent-ils?

de l'apprentissage global :

> ***... il ne comporte pas uniquement la lecture et l'écriture; on doit accorder une place de choix à l'expression orale. Il me semble que certains programmes d'alphabétisation ne mettent pas suffisamment l'accent sur cet aspect.*** **(Denise)**

> ***... on peut continuer à travailler la phonétique et l'orthographe, mais il faut utiliser le vocabulaire des étudiants.*** **(Denise)**

de l'écriture :

> ***... commencez dès le départ à les faire écrire. L'une des critiques que je formulerais à l'égard des programmes d'alphabétisation des adultes en général est qu'ils tardent trop à faire écrire les étudiants. [Nous] commençons par la lecture; ensuite, nous leur enseignons l'orthographe en les faisant écrire...*** **(Robin)**

> ***... nous lisons comme le ferait un rédacteur, en étudiant les structures. Un auteur spécialisé dans la description des matériaux utilisés sur les lieux de travail écrit très bien et les étudiants le comprennent facilement. Il est si clair. Mais qu'est-ce qui le rend si clair?...*** **(Nadine)**

de la langue utilisée à des fins précises et significatives :

> ***... nous apprenons la langue en comprenant ce qu'entraîne la communication : qu'essaie de nous dire tel ou tel passage écrit? Qu'essayons-nous de dire lorsque nous écrivons? Qu'essaie de me dire cette personne lorsqu'elle m'adresse la parole? Quelle est son point de vue? Il est impossible de répondre à ces questions en hachant la langue en menus morceaux...*** **(Tamara)**

> ***... [L'un des étudiants était] un homme qui parlait portugais. C'était un excellent jardinier, très compétent dans son domaine... L'un des exercices consistait à lui faire donner un cours d'anglais sur tel ou tel aspect du jardinage. Ainsi, il parlait de quelque chose qu'il connaissait bien... et pouvait en même temps apprendre le vocabulaire, la terminologie... Il apprenait à s'exprimer en parlant d'une activité qu'il aimait.*** **(Tamara)**

de l'utilisation de la littérature :

> Les étudiants d'une classe ont lu une histoire à leurs condisciples d'une autre classe en omettant le dénouement. Les étudiants de la seconde classe ont chacun écrit leur propre dénouement. Ensuite, ils ont partagé les résultats de leurs réflexions avec les autres et ont appris le dénouement imaginé par l'auteur. Ils ont jugé que l'un des leurs était meilleur.

> ***... et c'était vrai! Ils sont devenus critiques littéraires. En trois mois, cinq mois, ils étaient parvenus à exprimer leur pensée et avaient acquis le droit de le faire...*** **(Paula)**

L'enseignement dispensé par les éducateurs est façonné par leur propre conception de la lecture et de l'écriture. Ils conçoivent la lecture comme un mécanisme interactif, constructif. En effet, tout lecteur utilise ses connaissances, alliées aux informations contenues dans le texte, pour construire ou reconstruire le message de l'auteur. L'écriture est également perçue comme un mécanisme de construction. Les auteurs créent ou analysent des idées; ils écrivent, relisent, réécrivent, tout en s'efforçant de donner à leur texte un sens qui n'échappera pas aux lecteurs. (V. à l'annexe C un bref survol de la théorie de la lecture et de l'écriture.)

Les spécialistes de l'apprentissage global aident les étudiants à prendre conscience des connaissances qu'ils possèdent en eux-mêmes et de leur utilité dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils aident les étudiants à étendre ces connaissances et leur proposent des stratégies que ces derniers pourront utiliser pour extraire le sens du texte.

> ***... il faut leur faire expérimenter tout le mécanisme de la pré-lecture et des prédictions, les conduire au coeur du texte. S'ils n'acquièrent pas des stratégies, c'est qu'ils n'en ont pas pour leur argent. Et il faut parler de la lecture et du mécanisme... Je façonne souvent ce qui est dans ma tête, je transforme tout en mots. Et cela donne confiance aux étudiants; ils ont envie de faire la même chose.*** **(Nadine)**

«Je façonne», «je transforme tout en mots»... Ces techniques, destinées à aider les étudiants, sont le fruit de la conception contemporaine du rôle des stratégies dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles signifient également qu'il importe que les étudiants soient conscients de ces stratégies. La mise en oeuvre de cette démarche exige des éducateurs qu'ils comprennent eux-mêmes parfaitement le langage et les mécanismes de la lecture et de l'écriture.

> ***... l'apprentissage global exige beaucoup plus d'expérience et une formation bien plus poussée. Nous extrayons une large part de notre enseignement de nos propres ressources et nous devons faire preuve de beaucoup plus de créativité...*** **(Robin)**

L'apprentissage... oui, mais ensemble

L'apprentissage global est axé sur l'apprenant. Il tient pour acquis que les étudiants possèdent déjà des connaissances et de l'expérience. Les différences de culture, de langue, de systèmes de valeurs, d'intérêts et de mode d'apprentissage ne surprennent personne et sont entièrement respectées. Comme nous l'avons déjà précisé, les thèmes de l'apprentissage sont choisis parmi ces expériences et ces intérêts.

Les éducateurs apprennent également à axer leurs programmes sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. On considère l'apprentissage comme un mécanisme qui relie des informations nouvelles à celles que l'on possède déjà. Les éducateurs encouragent la discussion entre les étudiants, afin de les faire partager ce qu'ils savent avec les autres.

> ***... chaque fois que cela est possible, obtenez vos informations des étudiants plutôt que de vous contenter de donner votre cours. Laissez-leur vous révéler tout ce qu'ils savent. Ainsi, ce sont eux qui dominent leur propre mécanisme d'apprentissage.*** **(Nadine)**

de la compréhension du langage :

> ***Si vous voulez réussir, il faut que vos étudiants sachent ce qu'ils font et pourquoi ils le font... Il faut absolument qu'ils sachent pourquoi ils font ceci ou cela...*** **(Nadine)**

> ***J'explique souvent à mes étudiants que je ne pourrais imaginer l'existence sans la lecture ou l'écriture. En effet, ma vie serait tellement plus étriquée... Lire et écrire sont de véritables plaisirs pour moi et je veux trouver le moyen de leur transmettre ce plaisir. Mais je ne crois pas que leur apprendre les voyelles et les consonnes soit suffisant. Nous devons lire des choses qui nous «accrochent», dont nous pouvons discuter, qui présentent un intérêt pour nous tous.*** **(Mary Ann)**

de l'apprentissage :

> ***Selon un autre principe fondamental, les adultes qui s'inscrivent aux cours d'alphabétisation ont déjà acquis toutes sortes de compétences; peut-être ne savent-ils pas bien lire ni écrire, mais ils savent faire beaucoup d'autres choses. Nous tenons cela pour acquis et nous essayons de travailler à partir de ces compétences...*** **(Tamara)**

> ***[L'apprentissage global] exige des gens qu'ils cessent d'être enseignants pour devenir des animateurs. Beaucoup ont de la difficulté à assumer ce rôle car ils croient que leur tâche consiste à se planter là et à enseigner.*** **(Robin)**

> ***... Je me promène dans la classe et on me pose toujours la même question : «Est-ce que c'est bien?» Alors, nous entamons une discussion, nous nous demandons : «Pourquoi est-ce bien? À quoi cela vous fait-il penser, etc... J'ai une opinion que je peux exprimer mais je ne sais pas si elle est plus valable que la vôtre; nous lisons tous deux la même chose, que signifie-t-elle pour vous?»*** **(Mary Ann)**

> ***Je crois que les gens peuvent être convaincus du bien-fondé intellectuel de l'apprentissage global. Mais ensuite, ils trouvent son application difficile... ils ont du mal à se convaincre que la personne apprendra. Ils ont du mal à faire confiance au mécanisme d'apprentissage.*** **(Robin)**

> ***Pour être bon pédagogue, il faut savoir doser l'humilité et la confiance en soi. Vous devez avoir suffisamment confiance en vous pour admettre que vous ne connaissez pas toutes les réponses, mais que cela n'a pas d'importance... Et l'humilité vous permet d'accepter que le programme appartient au groupe tout entier...*** **(Tamara)**

Les expériences passées peuvent être utiles à l'apprentissage, mais dans certains cas, elles représentent plutôt un obstacle. On a peut-être tenu pour acquis que les adultes peu alphabétisés avaient des troubles d'apprentissage, qu'ils étaient «lents», voire «stupides»[8]. Certains ont peut-être appris à se considérer comme incapables de lire ou d'écrire, voire incapable d'apprendre. D'autres n'accordent à l'alphabétisation qu'une fonction précise, leur permettre de «se débrouiller». Les spécialistes de l'apprentissage global tiennent compte de ces expériences et aident les étudiants à les évaluer. Ils créent un environnement d'apprentissage au sein duquel les étudiants apprennent à réévaluer l'alphabétisation[9] et, dans certains cas, à se réévaluer eux-mêmes.

Dans ce contexte, il est important que l'apprentissage se fasse en groupe. Peut-il s'agir d'un groupe formé par l'enseignant et l'étudiant ou doit-il s'agir d'un groupe d'étudiants? Tamara précise que ***l'un de nos principes fondamentaux consiste à toujours travailler en groupe.*** Elle explique que l'apprentissage de groupe est essentiel pour éliminer le sentiment d'isolement et d'auto-reproche des étudiants. Nadine préfère travailler avec un groupe, car ***les étudiants se soutiennent mutuellement et peuvent apprendre les uns des autres.***

Denise remarque que certains de ses étudiants n'aiment pas travailler en groupe. Leurs expériences passées les inciteraient plutôt à rechercher le soutien qu'apporte une équipe de deux. Toutefois, ils acceptent volontiers de travailler avec d'autres équipes de deux, au centre d'apprentissage. Paula rappelle que l'apprentissage est une activité sociale et elle prévoit trouver le moyen d'encourager les apprenants, qui ont chacun leur formateur, à communiquer les uns avec les autres. Robin pense que l'apprentissage global peut s'appliquer à une équipe de deux, mais elle encourage le travail de groupe. Elle estime qu'au sein d'un groupe d'apprenants, les relations sont beaucoup plus égalitaires qu'entre un apprenant et son formateur.

Quelle que soit la démarche utilisée, le rôle du pédagogue consiste à faciliter l'apprentissage plutôt qu'à «se planter là et donner son cours». Cela exige néanmoins de tous, enseignants et étudiants, la conviction que tout le monde peut apprendre, dans la mesure où l'on dispose des ressources nécessaires. Il est possible que les étudiants attendent certaines choses de «leurs professeurs» et résistent à la démarche axée sur l'apprentissage. Les éducateurs ont parfois une longue expérience de la démarche traditionnelle de l'enseignement, et éprouvent quelques difficultés à s'en défaire.

> ***... il ne s'agit pas d'une démarche qui nous est venue naturellement. Nous avons tous et toutes travaillé pendant un certain temps dans le contexte du système scolaire traditionnel qui, en fait, représente l'antithèse du système de l'apprentissage. Nous n'avons pas véritablement appris à utiliser notre personnalité comme point de départ... et nous récupérions des devoirs couverts d'encre rouge. Il est extrêmement difficile de nous débarrasser entièrement de la démarche traditionnelle de l'enseignement.*** **(Tamara)**

L'apprentissage de l'apprentissage global

Les personnes avec lesquelles nous avons discuté ont mis au point différentes techniques, en fonction de leurs propres convictions. La plupart avaient déjà introduit l'apprentissage global dans leurs classes avant que le terme eût été concocté ou avant qu'elles eussent pris conscience de son existence. Par exemple, Denise a commencé à enseigner en Europe, et s'est intéressée dès le départ à une démarche expérimentale, utilisée avec les enfants. Elle a donc trouvé tout naturel d'utiliser la même démarche avec les adultes.

8

Nadine a commencé par une classe de deuxième année composée d'élèves âgés entre 8 et 11 ans. Ils n'avaient jamais lu autre chose qu'un livre préscolaire. ***«J'étais censée faire la même chose, mais je n'ai pu m'y résoudre».*** Elle a donc proposé et mis en application un programme d'apprentissage de la langue axé sur l'expérience, et les résultats ont été si fructueux qu'elle continue de le perfectionner.

Mark et Mary Ann ont également entamé leur carrière auprès des enfants, mais aucun d'eux n'était satisfait des résultats qu'ils obtenaient en utilisant la méthode de lecture traditionnelle. Mark savait que ***«ce n'était pas la bonne méthode. Mais je continuais à l'utiliser, parce que c'était la solution de facilité et non parce que j'en étais satisfait.»*** Mary Anne sentait que ***«quelque chose clochait dans la manière dont on apprenait à lire aux enfants»***. Un beau jour, tous deux ont décidé de se passer des *«manuels»* et ont découvert que *«les enfants s'en portaient tout aussi bien»*. Toutefois, ce n'est pas avant de commencer à enseigner aux adultes qu'ils ont rencontré d'autres éducateurs ayant vécu la même expérience.

Même ceux qui enseignaient autrefois dans le contexte scolaire traditionnel estiment que l'apprentissage «sur le tas» et les discussions entre collègues ont été les principaux responsables de leur perfectionnement. Les ateliers et les cours de brève durée deviennent de plus en plus fréquents, mais il est difficile, lorsqu'on travaille à temps plein, de trouver le temps d'y assister. Les enseignants, les coordonnateurs et les instructeurs qui travaillent à temps partiel, souvent seuls, peuvent-ils acquérir une bonne compréhension de l'apprentissage global? Appliquent-ils ce qu'ils apprennent dans les ateliers ou s'appuient-ils sur les bribes de méthodes dont ils se souviennent? Denise règle le problème en faisant travailler ensemble, au centre d'apprentissage, les instructeurs et les étudiants. Robin transforme les travaux pratiques en séances de formation : instructeurs et enseignants mettent à l'essai les stratégies, en collaboration avec les étudiants. En sa qualité de formatrice, Robin insiste sur l'importance de la mise au point, pendant la formation, des stratégies d'apprentissage global. Il faut toutefois du temps et des ressources dont on ne dispose pas toujours aisément.

NOS DÉFIS

L'apprentissage global exige des éducateurs une bonne connaissance de leur langue. Il exige que tous, éducateurs et étudiants, aient confiance dans la capacité humaine d'apprendre et de partager la responsabilité de l'apprentissage. Il fait aussi appel à la confiance des administrateurs, des rédacteurs de programmes, des responsables d'examens et des commanditaires. Tous doivent en effet admettre que les éducateurs et les étudiants sont capables de *créer leur propre programme*[10].

Selon Sharon Rich (1988), l'apprentissage global *redonne le pouvoir à ceux auxquels il appartient, soit les enfants [les adultes] et l'enseignant, dans sa salle de classe.* Éducateurs et étudiants créent ensemble leur ordre du jour au lieu de dépendre d'autorités extérieures. Dans certains programmes d'alphabétisation, étudiants et éducateurs prennent en commun les décisions relatives tant au programme qu'à l'apprentissage. Rich qualifie l'apprentissage global d'activité politique en raison de ce partage du pouvoir.

Pour les mêmes raisons, d'autres jugent qu'il s'agit d'une démarche *démocratique*. Mais Patrick Shannon (1989) estime que l'aspect démocratique de l'apprentissage global se situe sur le plan psychologique plutôt que politique. En effet, la démarche sera plus facile si les apprenants créent et partagent la connaissance au fur et à mesure qu'ils l'intègrent. Il propose aux éducateurs d'étendre la démocratie jusqu'au coeur de la communauté, au-delà de la salle de classe et au-delà du programme.

Certaines personnes conçoivent l'alphabétisation comme un moyen pour les apprenants de modifier les conditions sociales qui élèvent des obstacles. Certains programmes permettent à l'apprentissage de s'attaquer à ces obstacles, auquel cas d'autres principes peuvent entrer en jeu :

> ***Je crois qu'il s'agit d'une conception générale de la vie... on ne croit pas uniquement en un contexte éducatif, mais aussi en une perspective sociale, représentée par le rôle que les gens devraient jouer, les droits qu'ils devraient avoir... C'est une philosophie de l'apprentissage, certes, mais c'est aussi une philosophie de la vie.*** **(Paula)**

L'apprentissage global s'articule autour du langage, de l'éducation et des personnes. Il ne constitue pas une solution miracle au «problème de l'analphabétisme». En revanche, il fournit une structure au sein de laquelle il est possible d'enchâsser les programmes d'alphabétisation des adultes, les situations d'apprentissage que nous souhaitons créer et le type de société que nous désirons bâtir.

NOTES

1. L'organisation porte le nom de «Friends of Invergarry» et oeuvre de concert avec le Invergarry Learning Centre de Surrey (C.-B.).

2. L'expression «pédagogues pour adultes» regroupe les enseignants, les instructeurs, les travailleurs communautaires, les coordonnateurs, les formateurs et toutes les personnes qui aident les adultes à s'alphabétiser.

3. Bien que récentes et donc peu concluantes, certaines recherches suggèrent que l'apprentissage global serait efficace pour alphabétiser les enfants. Voir, par exemple, l'article de K.S. Goodman (1989).

4. L'expression «apprentissage global» est surtout utilisée depuis 1980. Kenneth Goodman étudie, dans l'article susmentionné, le développement des principes de l'apprentissage global.

5. Halliday (1984) a émis le premier l'idée que les enfants apprennent la langue, qu'ils apprennent grâce à la langue et qu'ils apprennent ce qu'est la langue. Ces trois principes forment la clef de voûte de l'apprentissage global et ont inspiré nos sous-titres.

6. Mary Ann fait allusion au livre d'Amy Tan, The Joy Luck Club (Putnam, N.Y. 1989).

7. Lorsqu'on parle de «stratégies», on désigne la technique utilisée par les lecteurs pour donner un sens à ce qu'ils lisent. Par exemple, lorsqu'ils ne comprennent pas un passage lors de la première lecture, ils peuvent soit le relire, soit poursuivre la lecture, soit consulter une source extérieure. Chacune de ces initiatives constitue une stratégie. L'apprentissage des stratégies met l'accent sur *la manière* dont les gens lisent, contrairement à l'enseignement de capacités, qui s'intéresse plutôt aux comportements observables. Par exemple, la capacité de relier un son à un groupe de lettres ou à une lettre en particulier, ou celle de répondre à des questions au sujet d'un texte.

8. Certains éducateurs se demandent si l'apprentissage global est adapté aux adultes qui ont des troubles d'apprentissage. Ricki Goldstein (1990) estime que l'apprentissage global «n'a pas encore fait ses preuves auprès des enfants dyslexiques». Selon elle, étant donné que les enfants dyslexiques sont incapables d'envisager globalement la langue, «il faut leur enseigner une démarche intellectuelle basée sur les relations entre les sons et les symboles». Elle affirme que les adultes ayant des troubles d'apprentissage réagiront de la même manière.

   Grace Malicky et Charles Norman (1988) envisagent la situation sous un autre angle. Ils rappellent que maints programmes élaborés pour les enfants qui ont des besoins spéciaux sont «artificiels, inintéressants, dépourvus de pertinence et de contexte». En conséquence, il importe «d'immerger ces enfants dans des activités d'alphabétisation». Ces deux auteurs mettent également l'accent sur l'importance du pédagogue en tant qu'observateur, guide et facilitateur en l'alphabétisation.

   L'argument de Goldstein repose peut-être sur une conception particulière de l'apprentissage global, considéré comme dépourvu de structures et d'orientation. Denise Theunissen, l'une des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenues, travaille surtout avec des adultes qui ont des difficultés d'apprentissage. Elle estime que certains d'entre eux ont besoin d'être bien guidés pour apprendre. Mais l'apprentissage global ne rejette pas l'instruction directe ou structurée, si elle convient mieux à certains étudiants et si l'enseignement et les travaux pratiques font appel à des textes globaux, qui ont un sens.

9. Kenneth Goodman (1988) a introduit l'idée de la revalorisation de l'alphabétisation. Il constate que l'on considère souvent l'alphabétisation des adultes comme un «remède» et les étudiants comme des patients qui ont besoin d'être traités. Il est donc rare que ces étudiants aient appris à accorder de la valeur à l'alphabétisation. Goodman suggère qu'en les aidant à réévaluer celle-ci, on leur fera franchir le premier pas vers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

10. C'est Lee Weinstein qui a utilisé cette expression. Il faisait allusion aux efforts accomplis dans son centre d'apprentissage pour articuler les programmes de niveau secondaire autour des besoins et des intérêts des étudiants.

ANNEXE A

L'alphabétisation des adultes au Canada

Lorsque l'on parle de l'apprentissage global adapté aux enfants, on tient normalement pour acquis qu'il se déroule dans un environnement commun, soit une salle de classe. Bien que l'arrangement de la salle puisse varier, elle contient généralement un effectif minimal d'enfants et l'enseignant. Ce dernier possède vraisemblablement un diplôme en éducation et un certificat d'enseignement. Les enfants passent à l'école cinq heures par jour, cinq jours par semaine et dix mois par an.

Dans le cas de l'enseignement aux adultes, on observe un large éventail de situations. Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent être commandités soit par les établissements d'enseignement (collèges, centres professionnels pour adultes, conseils scolaires, etc.), soit par les bibliothèques municipales, les centres d'accueil ou autres organismes communautaires, soit par un regroupement de deux ou plusieurs de ces organismes. Certains programmes sont enregistrés comme organismes sans but lucratif, fonctionnant sans commanditaires. D'autres programmes sont mis en oeuvre sur le lieu de travail et, dans ce cas, sont parrainés par un organisme éducatif, par l'employeur, par le syndicat ou par un regroupement de ces divers intérêts.

L'enseignement est assuré par des pédagogues certifiés, des travailleurs communautaires ou des formateurs bénévoles. Ceux qui sont rémunérés, touchent un salaire, avec ou sans avantages sociaux. Certains sont «titulaires», d'autres ont un contrat annuel ou de plus courte durée.

Les étudiants sont inscrits à temps plein, à temps partiel ou à raison de deux heures de cours par semaine. Ils peuvent se retrouver dans une salle de classe ou ailleurs. S'ils suivent les cours dans un centre d'apprentissage, ils peuvent étudier soit chacun de leur côté avec l'aide d'un pédagogue, soit en équipe de deux dont un formateur (généralement un bénévole). Dans ce dernier cas, l'équipe rencontre les autres équipes au centre d'apprentissage ou ailleurs, par exemple au domicile de l'un des formateurs.

Les personnes avec lesquelles nous avons discuté travaillent toutes dans un des contextes énumérés ci-dessus. Leurs étudiants viennent de milieux divers et se trouvent à différents stades d'alphabétisation. L'anglais est la langue maternelle de beaucoup d'entre eux. D'autres l'ont appris comme deuxième langue ou l'apprennent dans le cadre des cours.

ANNEXE B

Nous remercions les personnes citées dans ce document, dont vous trouverez les noms et qualifications ci-dessous, de nous avoir fait part avec autant de générosité que d'enthousiasme de leurs points de vue et de leurs expériences.

Paula Davies, formatrice en alphabétisation des adultes, et Mary Ann Tierney, formatrice en ALS des adultes, ont travaillé ensemble au College of New Caledonia de Prince George (C.-B.). Mary Ann a conservé ses fonctions tandis que Paula coordonne actuellement un programme d'alphabétisation dans la même ville.

Nadine Dupont est instructrice à temps plein dans le cadre d'un programme parrainé par Syncrude Canada et offert par le Keyano College de Fort McMurray (Alberta). Ce programme est destiné à aider les employés à acquérir des stratégies de lecture et d'écriture.

Pauline Larabee travaille à temps partiel pour le Conseil scolaire d'Ottawa. Ses étudiants suivent quatre heures de cours par jour. Tous et toutes parlent anglais, mais il ne s'agit pas toujours de leur langue maternelle. Dans l'ensemble, ils se trouvent au premier stade de l'alphabétisation.

Sally Lefebvre travaille à temps partiel dans un centre communautaire avec des adultes qui ont des déficiences intellectuelles. Le programme est commandité par le Conseil scolaire d'Ottawa. Les cours proprement dit ont lieu le matin tandis que l'après-midi est consacré à des activités pratiques.

Tamara Levine est coordonnatrice régionale pour l'est de BEST (Basic Education for Skills Training-Éducation de base pour la formation professionnelle), programme d'alphabétisation et d'ALS-FLS parrainé par la Fédération du travail de l'Ontario. BEST travaille avec les syndicats locaux pour créer des programmes d'alphabétisation à l'intention de leurs membres. Les employés participent aux programmes pendant une partie de leurs heures de travail. Des membres des syndicats sont recrutés et formés afin de pouvoir enseigner sur place à leurs collègues.

Robin Millar est spécialiste de l'éducation pour adultes auprès du gouvernement du Manitoba (Bureau de l'alphabétisation). Elle s'occupe de la formation des instructeurs en alphabétisation dans tout le Manitoba. Elle oeuvre entre autres avec les travailleurs des petites communautés du nord, les coordonnateurs et les formateurs bénévoles provenant de milieux urbains ou ruraux.

Mark McCue et Lee Weinstein sont employés par le Invergarry Learning Centre de Surrey (C.-B.), en qualité d'instructeur à temps plein et de directeur, respectivement. Le centre est financé par le conseil scolaire local et offre des programmes d'alphabétisation, d'éducation de base pour adultes, d'anglais comme langue seconde et d'enseignement secondaire pour adultes. Les apprenants en alphabétisation suivent un nombre d'heures de cours variable et travaillent habituellement en équipes de deux avec Mark ou un formateur bénévole. Certains se regroupent pour suivre les cours d'écriture.

Denise Theunissen coordonne le programme pour adultes du Calgary Learning Centre. Financé par le Calgary Board of Education et la University of Calgary, le centre offre des cours aux enfants et aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage. Les adultes travaillent en équipe de deux avec leur formateur bénévole. Chaque équipe se retrouve au centre pour deux heures de cours, une fois par semaine. Les apprenants travaillent également chez eux. Les formateurs communiquent avec eux entre les cours pour discuter de leur travail.

ANNEXE C

Opinions diverses sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Les démarches varient, surtout lorsqu'il s'agit de l'alphabétisation des adultes. Tout dépend de la démarche que préconisent les auteurs des programmes, les enseignants et les apprenants eux-mêmes. Ces convictions reflètent en général l'une ou l'autre théorie de l'apprentissage de la lecture.

Par exemple, certains estiment que la lecture comporte le décodage de mots afin que le lecteur puisse comprendre ce qui est imprimé «sur la page». La méthode «phonique» et la méthode «des mots» sont des exemples courants de cette démarche. Dans le premier cas, les étudiants apprennent à relier des sons à des symboles pour parvenir à décoder les mots. L'autre méthode consiste à leur faire mémoriser des mots entiers afin qu'ils puissent les reconnaître en lisant. Vers la fin des années 60, Jean Chall (1967), spécialiste de la lecture à Harvard, a entrepris une étude pour déterminer laquelle des deux méthodes était la plus efficace. Son rapport s'intitule : Learning to read, the great debate.

Le débat demeure ouvert, mais, depuis les années 60, les recherches semblent avoir démontré que l'une et l'autre méthodes mettaient l'accent sur des aspects relativement mineurs de la lecture. Dans certains cas, l'importance accordée au «décodage» risquait de détourner l'attention du véritable objectif de l'apprentissage, à savoir comprendre le sens du texte. Le mécanisme que suivent les lecteurs pour donner un sens à un texte se trouve aujourd'hui au centre d'un nouveau débat (Wray, 1988).

Ces deux méthodes traditionnelles concentrent l'attention des lecteurs «sur la page». Ils décodent ce qu'ils lisent en langage parlé, grâce auquel ils parviennent à comprendre le sens du texte. C'est une démarche qui consiste à «partir du petit pour arriver au grand».

Une autre démarche conçoit la lecture comme un mécanisme «interactif, constructif». Les lecteurs utilisent leurs connaissances et l'information contenue sur la page pour reconstruire le sens que l'auteur a voulu donner à son texte. Par «connaissances», il faut entendre les expériences des lecteurs, ce qu'ils savent du sujet, ainsi que ce qu'ils ont appris des lettres, des sons et des mots. Ils sont également influencés par leurs intérêts et la raison pour laquelle ils lisent ce texte en particulier.

Cette conception «interactive» de la lecture est née de la recherche sur la psychologie du langage ou psycholinguistique. En 1969, Kenneth Goodman a publié son étude sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants. En analysant leurs «erreurs» (substitutions ou autres changements du texte auxquels ils procèdent en lisant), il a conclu qu'ils extrayaient de leur connaissance du langage et de leurs expériences, ainsi que de ce qu'ils avaient appris en matière de lettres et sons, tout ce qui pouvait leur servir pour donner un sens au texte.

Bien que ces diverses démarches aient surtout été appliquées à la lecture, elles possèdent leur contrepartie dans le cas de l'écriture. Par exemple, si l'on met l'accent sur les aspects visibles de l'écriture (orthographe et manière de former les lettres), on part, là aussi, du petit pour arriver au grand. Une autre démarche consiste à encourager l'élève à donner un sens à ce qu'il écrit en le faisant écrire. Cette méthode fait appel à la création, à la rédaction et à la révision des idées. L'orthographe et les autres aspects de la première méthode sont pris en considération dans le contexte de la création du sens.

Les différences de vocabulaire utilisé pour décrire les méthodes de lecture et les méthodes d'écriture nous suggèrent qu'elles ont été enseignées et mises en pratique isolément. L'apprentissage global, en revanche, intègre la lecture à l'écriture et vice-versa. La lecture est envisagée sous l'angle «interaction-construction», tandis que l'écriture est enseignée simultanément comme un mécanisme de création.

BIBLIOGRAPHIE

Chall, J. (1967). Learning to read, the great debate. N.Y.: McGraw Hill.

Davies P. et A. McQuaid (1990, mai). Whole language and adult literacy instruction. College of New Caledonia.

Goldstein, R. (1990, février). "Learning Disabilities and adult literacy: debunking the myths". Literacy across the curriculum. 6(2), 7-9.

Goodman, K.S. (1988). What's whole in whole language. Portsmouth, NH (É.-U.): Heinemann.

Goodman, K.S. (1989). "Whole language research: foundations and development". Elementary School Journal. 90(2), 207-221.

Halliday, M.A.K. (1984). "Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, and learning about language". Extrait de: Y.M. Goodman, M. Haussler et D. Strickland (sous la direction de): Oral and written language development research: impact on the schools. Urbana, IL (É.-U.): National Council of Teachers of English.

Hutchings, M. (1986). Adult Literacy: reading and writing activities. (Monographies sur l'apprentissage et l'enseignement). Halifax (N.-É.), Dalhousie University, 1986.

Journal of Reading. 34(4), 298-299. "Letting go of control over other people's learning". (1990, décembre).

Malicky G. et C. Norman. (1988). "Whole Language: Applications to Special Education". Canadian Journal of Language Arts. 11(3), 19-25.

Pickering, C.T. (1989, été). "Whole language: a new signal for expanding literacy". Reading Improvement. 26(2), 144-149.

Reutzel, D.R. et P.M. Hollingsworth (1988, mars). "Whole language and the practitioner". Academic Therapy, 405-416.

Rich, S.J. (1988). "Restoring power to teachers, the impact of whole language". Language Arts. 66(6), 625-634.

Ross, E.P. (1989, octobre). "How to use the whole language approach". Adult Learning. 1(2), 23, 24, 27.

Shannon, P. (1989, octobre). "The struggle for control of literacy lessons". Language Arts. 66(6), 625-634.

Smith, F. (1985). Reading without nonsense. 2e éd., N.Y.: Teachers College Press.

Wray, David (1989). "Reading: the new debate". Reading. 23(1), 2-8.